

新学習指導要領と「総合的な学習」

The 1998 Course of Study and "Integrated Studies"

川 本 治 雄

Haruo KAWAMOTO

和歌山大学教育学部（社会科教育）

KEY WORD Course of Study ; Integrated Studies ; Social Studies
Theme ; Experience

抄 録

1998年の学習指導要領の改訂に伴って、「総則」に位置づけられ今回新たに創設された「総合的な学習」についての学習指導上でのねらいを明らかにし、学習指導要領の変遷を振り返ることによって今回の改訂の特徴を検討した。問題解決学習や体験学習が重視される中で教科学習との関わりをどのようにとらえるかという観点から小学校5年生社会科「日本の農業」の実践を取り上げ、教科の発展としての総合的な学習のあり方を検討した。

はじめに

「総合的な学習の時間」は、1998年12月14日に告示された学習指導要領の（今回は小学校と中学校が同時に改定された。なお、高校は1999年3月に告示された。）「総則」に位置づけられた時間である。小学校および中学校は、2002年4月から全面的に、高校は2003年から段階的に実施される。ここでは、教科等ではなくこの「時間」の指導上でのねらいは何かを押さえ、教科との関わりを検討することによって、「総合的な学習の時間」のカリキュラム上の位置づけを探ってみたい。

小・中学校、とりわけ小学校では2000年度からの移行措置に関わって「総合的な学習の時間」をどの様に展開するかという方向性をもって、総合的な学習についての共通理解のための学習会やカリキュラムづくりをどうするかという立場からの検討、さらには、2000年度に向けての週1時間あたりの学習展開計画の立案など少しの違いは見られるものの、総じて「総合的な学習の時間」についての職場での合意形成が管理職や教務主任の立場から推進されているのが今日の特徴である。①

「総合的な学習の時間」は今日における教科学習の反省の上に創設された経緯から、実践的には教科学習との違いが力説されてきた。それは、現実の授業が、知識の一方的な詰め込みになっており総合的な学習によって内容知よりも方法知を重視する方向での改訂であるというと考えが代表される。これは、国民の共通教養としての知的な理解や技能といった学校知（内容知）に関する根本的な学校教育のあり方への見直しを含んでいる。ここでは、社会科教育の面から、

この点について検討を加えたい。②

1. 新学習指導要領の基本的特徴

さて、今回改訂された、新学習指導要領の基本的特徴はどこにあるのだろうか。

概括的に、形式面からいえば、「総合的な学習の時間」が教科とは別の領域で新設されたことである。学校5日制の完全実施とこの総合的な学習の新設のために教科の時数は大幅に減少することになる。たとえば、小学校高学年では総授業時数が1000時間を切る。このような大幅な時間数の減少によって1000時間を切るのは、戦後初めてのことである。このことは、すべての子どもに同等の基礎的な内容の獲得を保障しようと努めてきた今までの教育に対する基本的な考え方の変更をも意味するきわめて重大な内容を含んでいる。

次に、新学習指導要領の改訂の基本は「特色ある学校づくり」を軸にした新しい学校教育体制の構築がある。この改訂の特徴を「多様化」と「スリム化」というキーワードで現すことができる。

第1に、多様化については運営上の多様化と制度上の多様化が図られている。運営上の多様化は、「総合的な学習の時間」や「選択教科」の拡大などによって学習の個別化を目指して行われることとなる。また、中高一貫教育や習熟度別学習集団による学習、さらに習熟度別学級編成など制度上の多様化も目指されている。こうした多様化は学校間の競争を引き起こし、住民による通学学区の選択とあいまって教育上の課題をさらに深刻なものにする危険性がある。つまり、特色ある学校づくりの裏で生まれる厳しい学校間の競争が学区の自由化と共に引き起こされるという問題を含んでいる。③

今回の改定に当たって「学校の自主性・自立性」が校長の権限と責任の強化を軸に、新たな学校運営体制として提起されているが、企業経営者に求められるようなマネジメント能力を校長に要求したり、民間からの校長採用など経済効率からの教育が発想されている点も見逃してはならない。さらに、職員会議の役割を見直し、学校評議員の設置などによる地域の学校への参加も多様化路線の一環として進められている。④

第2にスリム化である。教育のスリム化は子どもたちが共通に学ぶ内容を削減するという形で展開されている。その背景には、「学び方の学習」こそが大事であるという考え方があるが、学ぶ内容と学ぶ方法を切り離してとらえるのではなく、特に、義務教育の中では共通教養（知識や技能）を獲得していく過程で学び方を問題にしなければならない。スリム化は、個性を生かすという形で推進される中学校での選択学習の拡大によってさらに拍車がかかる。

教育内容にかかわる時間数（教科学習時間数）の減少は約30%だといわれているが、このことは現在の教育体制の中にあっても、相対的な公教育全体の役割の低下をひきおこす危険性を孕んでいる。そして、この後続く考え方は自己負担による民営の教育機関が教育内容の不足を補い、相互補完の関係が作られること、つまり公教育の相対的縮小ということになるであろう。こうした意味からも、教科学習のあり方は厳しく問い直されていると言える。

このような、多様化・スリム化が経済界の主張する社会の規制緩和の流れの中にあっても、教育に対する弾力的な運営が行われる一方、「国旗・国歌」「国際貢献」「わが国の国土と歴史に対する愛情」など強調されている。⑤ 社会のしくみの変化の中で、日本人としてのあり方を偏狭なナショナリズムに基づく教育に押し込めようとするのではなく、国際関係の中で孤立すること

なく連帯できる方向を重視しなければならないと考える。⑥

さて、「総合的な学習の時間」は形の上からは、各教科の厳選の上に、教科時数を減らして創出されることになった。これは、2002年度からの学校完全5日制に対応するための教科時数の減少の中で、小学校3年生から高校3年生まで週あたりほぼ3時間を当てるというものであって、学習指導要領の基本的性格と共に検討しなければならない課題を含んでいると見るべきである。したがって、単なる「時間」の問題ではなく提起されている学習指導要領の基本的な改訂のねらいとも関わって、教育課程の問題として総合的に把握することから始めなければならない。

そこで、まず、戦後の学習指導要領の改定のあゆみの概要を社会科教育で重視されたねらいとの関わりで追ってみたい。

戦後の社会科教育の基本的な出発点は、生活体験から問題を発見し、その解決を考えるという学習である。このことを通して「相互依存関係を理解する」というのが主たるねらいとなっていた。⑦ これが、1947年の学習指導要領（試案）の特徴である。そして、1951年には試案という形で「相互関係の理解」、「問題解決の能力」の育成、「社会への適応と改善」などを柱とした改定が行われる。この1951年の学習指導要領社会編は戦後初期社会科教育についての基本的な方向を押さえたものとなっている。その後、こうした問題解決型の学習に対して、社会についての科学的な認識を重視する社会科のあり方が提起されるようになり、系統的な学習重視の方向への転換が始まってくる。

朝鮮戦争、日本の「独立」、再軍備と続く戦後の民主的変革の逆戻りは教育内容の復古的反動的な再編を招くことになる。このさなか、1952年吉田首相は道德教育、地理・歴史教育の「改善」を教育課程審議会に諮問する。1955年「自律的生活態度」「集団生活への適応と国際協調」「社会機能と相互関係」「社会制度発達の理解と適応」などを骨子とする学習指導要領の改定が社会科教育関係者の大きな反対にも関わらず行われる。⑧ 次の1958年の改定からは官報へ告示され「法的拘束力」をもつものとして指導が行われることになった。この改定の特徴は「郷土や国土への愛情・先人の業績・国民的自覚・国家社会の発展に尽くす態度」が付け加わったものとなっている。1966年には「期待される人間像」が策定され教育に大きな影響を及ぼすものとなった。学習の基本が、経験主義的な考え方から系統学習が強調されるようになるがこの背景には高度経済成長の展開のための科学技術水準の向上という産業界の強い要請があった。「教育の現代化」のなかでの「つめこみ教育」が批判されるのもこの頃である。

企業にとって必要な人材の育成はいつの時代も大きな課題になる。たとえば、効率的にかつ差別的な人材育成が1963年の経済審議会の答申「経済発展における人的能力の開発の課題と対策」にみられる。これを受けるような形で1966年および1971年の中央教育審議会答申は教育の多様化路線として展開していく方向を打ち出していくことになる。1980年代からは、すべての子どもが多くを学ぶ必要はないという観点から「ゆとり」が課題となり時間数が減少する。こうした学習指導要領改定に対する基本的な考え方は能力・適性に応じた指導を「個性化」として展開していく方向であり、現在もこの延長線上にある。⑨

2. 「総合的な学習の時間」のねらいと問題点

学習指導要領によれば「総合的な学習の時間」の創設の趣旨は次の二つである。第一に「各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を一層展開できるようにするための時間を確保する必

要があること」、第二に「自ら学び自ら考えるなどの『生きる力』を育むために、既存の教科等の枠を越えた横断的・総合的な学習を実施できるような時間を確保する必要」から創設されたのである。ここでは、「時間の確保」という点がポイントとなっている。総則の第3第1項には「各学校は、地域や学校、児童の実態に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う。」と示されている。さらに、この総合的な学習の時間のねらいについては第2項で「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、問題を解決する力などの『生きる力』を育てること、また、学び方やものの考え方を身につけ問題解決に向けての主体的、創造的な態度を育成することや自己の生き方について考えることができるようにすることである。」と、表現されている。^⑩

こうしたねらいのもとで、各教科で身につけた知識や技能を相互に関連付け総合的に生かすことを目指しているが、教科との関連でいえば「基礎・基本の定着」ということが強調されているだけで具体的にどのように関連づけるのかについては、理論的にも実践的にも曖昧なままである。「基礎・基本」という学力の内容すら様々な議論がされ、多くの見解がある。1999年夏以来、新学習指導要領の教科指導における総時数の減少にかかわって教育現場からの学力低下の疑問が多く出され、現在の教科内容の厳選による対応では、学力低下は必至であるという指摘がされている。告示された学習指導要領やその解説書には、時間数に見合う教育内容の30%削減に対しての教科の基本原則や新たな教育内容の再構築という観点が見られないのが現状である。^⑪「基礎・基本」は教科教育で定着させるということが強調される中で、生活の文脈から切り離された教科教育での知識や理解、技能に傾かない保障はどこにもない。

教科との関連でいえば、各教科について配慮すべきこととして次のように書かれている。「各教科の指導に当たっては、体験的な学習や問題解決的な学習を重視するとともに、児童の興味・関心を生かし、自主的・自発的な学習が促されるように工夫すること」（総則第5第2項（2））

このように、指導計画の作成に当たって配慮すべき事項の中に教科との関連がわずかに触れられてはいるが、「総合的な学習の時間」との関連は明らかになってはいない。

一方、「総合的な学習の時間」を通して、ねらいとなっている資質・能力・学び方・態度が「各教科等それぞれで身につけられた知識や技能などが、相互に関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになる」（教育課程審議会答申）という「知の総合化」が目指されている。各教科との関連こそ非常に重要な観点であるが、各教科においては「基礎・基本」の重視がいわれているだけでその内容については極めて曖昧である。各教科や道徳・特別活動などの領域で身につけた知識・技能・意欲・態度などが役立ったり生かされたりする、いわば生きて働く力となっていく「すじみち」をこそ明らかにすべきである。これには、各教科における認識の発達課題との関わりから教育実践を通じて検証されながら高められていくという方法によって進められなければならない。

特にここでは「知の総合化」といった場合、小学校段階と中学校段階と高校でのそれとは非常に異なった具体的展開になる。教育課程審議会答申の中でいわれているような意味では、高校段階における総合的な学習が想定できる。小学校・中学校・高校のそれぞれの発達課題に見合うような観点が全く示されずに、「学び方」にシフトした学習が先導的实践によって想定されていることは、公立学校における小学校と中学校の関わりの中で多くの課題を引き起こすことは明白である。

今回出だされてきている「総合的な学習の時間」は、総則に位置づけ、時間を確保したもので

あって、教科等との関連や学習課題・学習活動・学習方法・評価に至るまで、各学校での工夫にまかされているのが特徴である。従って、子どもの側から、すなわち子どもにとっての「学び」とはなにかという観点から教育課程全体をとらえなおしていく方向性を大事にしたい。⑫

さて、ここで「総合的な学習の時間」の実践上の重要ポイントについて考えてみたい。総合的な学習の運用については「課題に始まって課題に終わる」と言っている程、課題を子どもに見つけさせ、発見させることが重要である。学習の進展は活動を通じて行われるが、その結果は新たな課題の発見と言うことであり、総合的な学習とは子どもの側から言えば、学習を通じて次の疑問が生まれそれが意欲に繋がり学習が持続する状態と言うこともできる。教師は援助者であり支援者という役割を担う。

課題という点では総則には3つの例示がある。①横断的・総合的な課題②児童生徒の興味・関心に基づく課題③地域や学校の特色に応じた課題の三つである。さらに①の横断的・総合的な課題の具体的な例示が続くすなわち次の4つである。①国際理解、②情報、③環境、④福祉・健康である。この例示に基づいて多くの先進校で実践が行われているが、基本原則は「学校の実態に応じた学習活動を行う」ことであると明示されており、子どもの実態を踏まえた鋭い課題の分析が各学校でぜひとも必要である。⑬

やや一般的に言うならば、「性と生と死」の問題や「戦争と平和」の問題「家族」「学校」などの問題も子どもが生きていくという上で重視されなければならない課題を含んでいる。⑭

こうした課題をとらえるとき重要な視点は、横断的・総合的な課題となるものはすべてそれぞれの「地域」の中にその独自性を持って展開しているという点である。例えば環境の問題はグローバルな視点から見れば地球規模の温暖化の問題になるが足元の課題と言うローカルな視点が必要になり子どもにとっては、身近な課題をこそ大事にすべきであろう。したがって、現代の課題としての横断的・総合的な課題は私たちの身近な生活の中にどのように展開されているかという観点からの分析が課題設定の前提となる。こうした意味で、一定の地域を対象とした国際理解教育＝英会話学習という発想は本末転倒と言わねばならないし、例えそれが子どもにとって「楽しい」学習として受け入れられたとしても「総合的な学習」の方向とはまったく違った方向に進んでいくことになる。こうした傾向になるのは、たとえば講師等の謝礼の予算付けの関係で市町村単位の取り組みとならざるをえない場合に起こる問題である。今までの行政の「公平の原則」が一律に当てはめ実施された取り組みは、画一化したものになってしまう。⑮ ここでは、総合的な学習における人的環境・物的環境の整備という面で大きな問題があることを指摘しておきたい。

基本的なことを確認しておく、「各学校」において子どもの実態、学校の実態、地域の実態によって総合的な学習を構想し自主的に編成していく「自由」があることである。このことは、総合的な学習のみならず教育課程全体を編成していくことに繋がる可能性を持っている。私たちは、教職員集団で検討し、単年度で終わらない取り組みを、過去の総合的に展開された実践から批判的に学びながら目の前の子どもを軸にして検討していくプロセスを含めた取り組みを積み上げなければならない。実践しながら検討を加えると言う「Plan do see」のスタイルを教育課程づくりという大きな観点から推進する必要がある。

3. 教科との関わりからの検討

すでにふれたように、学習指導要領の社会科における変遷の概要はみてきたが、ここでは社会

科の学習と能力の育成という視点から再び学習指導要領の変遷にふれ、問題解決学習や体験学習がどのような位置にあるのかを振り返ってみたい。

社会科の授業づくりとの関わりで検討するならば、戦後の新教育の中で「花形教科として注目を浴びながら登場してきた社会科」は、「問題解決学習」が重視され「体験学習」が具体的な方法として取り入れられ展開された。しかし、実践の上からは、何を子どもたちが学習したのかが曖昧にされ「はい回る社会科」として批判されていく。こうした新教育の理論的な背景となったのが1947年の学習指導要領（試案）であり、それに続く1951年の改定学習指導要領（試案）である。

今回の総合的な学習の時間の設定に関わって戦後の新教育の時代から学ぼうとする試みが行われているが、問題解決学習や体験学習をデューイの思想と結び付けながら再検討し、戦後の問題解決学習の持っていた先駆的な意味と実践の限界を明らかにしながら、今日の子どもの現状に基づき総合的な学習を検討するのは重要なアプローチの一つであろう。

日本の独立、東西冷戦、再軍備に向けての動向、自衛隊の新設など様々な政治的な動きと関わりながら1958年の学習指導要領の改定では「系統学習重視」の方向が明確にされ、その後の学習指導要領の基本的な性格を決めていくことになった。とりわけこの年から官報に告示され学習指導要領に「法的拘束力」を持たせるという文部省の方向が出されたのである。ここでは内容的には「基礎学力」が重視され、各学年の教科における学習内容が決められていくことになった。この後、ほぼ10年ごとに学習指導要領が改定されることになるが、その特徴を要約すると次のようになる。

1967年の改訂では「教育の現代化」が強調され「思考力」「創造力」の育成がいわれ「科学」が重視される。当然の事ながら教育内容は増え高度な内容が小学校にまで下ろされることになった。背景には高度経済成長を支える人材の育成があったのである。1979年には「ゆとりと充実」を主なテーマに教育内容の精選と教科時数の削減が行われる。「新幹線教育」としての批判があり「おちこぼれ・おちこぼし問題」として社会問題化する。70年代には高校進学率が飛躍的に高まり、同時に教育問題が社会問題化していく時期でもある。1989年の改訂は現行の教育を規定しているわけであるが、「新しい学力観」が強調され、社会科をめぐる小学校低学年での廃止と新教科「生活科」の登場、高校での社会科の廃止と「地歴科」「公民科」の設置が大きな論議を呼びながら実施に移された。そして1998年の今回の改訂になる。今回の改訂は教科の面から見れば「教育内容の厳選」であり、学校週5日制と総合的な学習の時間の新設に伴って約30%の削減となる。また、「問題解決的な学習」「体験学習」が強調されているのも特徴である。^⑬

この様にみえてくるとき、「問題解決的な学習や体験学習」が今、なぜ強調されるのかということに注目しなければならないし、前回の改訂で出された「新しい学力観」が今回の「総合的な学習」とどうかかわり、前回の改訂で新設された「生活科」と今回の改訂で創設された「総合的な学習」がどのような関係にあるのかが明らかになるであろう。

さて、小学校や中学校では学習指導要領の改訂に伴って、指導要領の根幹に関わるいくつかの取り組みがあった。こうした取り組みの反省の上にたった検討が必要なことはいうまでもない。たとえば、学校裁量の時間としての「ゆとり」の時間の実践上の教訓はどのように総括されているだろうか。これは、「ともすれば知識の伝達にかたより、児童生徒の調和的な発達がおろそか」になっているという教育課程審議会答申をうけて創出される。しかし、学校計画によるゆとりの時間が創意工夫ある実践で、かつ、個々の子どもに合った実践のに展開という方向に向かうこと

ができなかったという経験がある。その多くは、典型的な実践を模倣した一律的な実践になり、子どもや教師がこれまで以上に時間に追われてしまうという結果を引き起こし今に至っている。これは、教育課程全体の課題としてつかまれなかったところからくる失敗の事例になるだろう。つまり、教科教育との関係で見ると「精選」するはずの教育内容が精選されずに時間数が減少しかえってゆとりのない結果を引き起こしながら「ゆとりの時間」が創設され、その運営までも精力的にしなければならなかったという矛盾である。

また、総則で示された事例では、「総則第3 体育」とよばれたいわゆる「業間体育」がある。多くの学校で、午前中の4校時のうち第2校時と第3校時の間に全校的に取り組んだのが業間体育である。これもまた、多忙化を引き起こしゆとりのない学校生活の中で消えていったのである。

これらの事例でも分かるように、学校全体に関わる取り組みは教育課程編成の取り組みとしてきちんと位置付ける必要があり、そのことは、学校教育の大部分を時間的に占めている教科学習との関連を抜きに語れないのである。

次に、現在の授業状況を問い直しながら総合学習の可能性を探ってみたい。

「総合的な学習の時間」をどうするかではなく、総合学習を今の学校教育の中で、どのように構想するかという、教育課程の課題として実践を通したたゆみない見直しが必要である。

今日の授業をどうとらえるかについては、日本の学校状況を分析する中で竹内常一氏は次のようにまとめている。^⑬

おおざっぱにつかんで「教育政策における極と民間教育運動における極」の二つである。

さらに続けて氏はそれぞれに二つの流れがあると分析している。教育政策における極では「国家主義・産業主義的な一元能力主義」と「新自由主義・新保守主義的な多元的能力主義」の二つの流れがあるとし、民間教育運動には「国民的教養と主権者形成を目的とする国民教育論」と「地球民主主義に開かれた人民・国民の教育」との二つの流れを指摘している。

今回、教育課程審議会では竹内氏の指摘に従うと「一元能力主義」を鋭く批判している。「ためこみ型の知識注入主義ともいえるべき一方的に知識の量を問題にするような学力観を否定しているのである。偏差値に現れた結果をもとにした、競争主義的な学習観にもとづくものとして「制度知」を伝達注入する授業を全面否定しているのである。

その上で、偏差値尊重から個性尊重への転換や、「知識・理解」よりも「関心・意欲・態度」を重視する授業への転換を求めている。これは平成元年3月に出された文部省の通知以来、「新しい学力観」に基づく授業の追及として、前回の改訂より強く文部省より全面的に打ち出されてきた観点である。いわゆる多元的能力主義に基づく自ら取り組む授業と言えるであろう。文部省は教育改革を前回の改訂で新設された生活科にみられるように、多元的能力主義に基づく授業を展開することによって図ろうとしている。

私たちは、実践上これまでから知識注入の授業を克服するために様々な試みを体系的に展開してきたし、現在もその途上にある。この中で多くの優れた実践を生み出してきている。日本の教育すべてがあたかも知識注入一辺倒であったかということそうではない。

偏差値を尺度とする知識注入主義的な授業に対しては、科学の体系を基礎にしながら科学の世界で明らかになった成果を系統的に編成し発達と関わらせて教育的に教科内容として明らかにしてきた。特に、編成した教科内容を国民的共通教養としてすべての子どもが獲得できるように様々な方法を取り入れ工夫を凝らして指導してきた。たとえば、こうした取り組みを、「生活と結びつけて、基礎から着実に、どの子にも」楽しくわかる授業を展開しようという教育研究を積み重

ねてきた。⑬

さらに、「子どもの権利条約」の精神にかかわりながら意見表明や参加をもとに、断片的な、切り離された「知」ではなく、生きた関連性のある「知」として学びその中で学習の共同性を追求することによって、学びの方法と共に子ども自らが批判的に世界をとらえることができる授業も追求されている。

これらの実践の方向を「知」の枠組みから検討を加えると、今回改訂の学習指導要領で強調されている子どもが獲得する「知」のあり方は、「関心・意欲・態度」を重視し各自個々の関心に基づく学習のあり方を追及することになり、基礎・基本についても個々の子どもによって異なるという前提にたった、多様化・弾力化が図られているのが際立った特徴である。特にここで「総合的な学習の時間」がこうした学習の方向をストレートに実現するものとして取り上げられているのである。さらに、「教え」と「学び」の関係性の面から見れば、指導から支援へという教師の教える側面を弱める方向性が強く打ち出されている。子ども同志の「学びの共同」という面であれば、体験重視、問題解決学習重視であって、個性尊重の上から学習の個別化が徹底することになる。

こうした「総合的な学習の時間」に対して私たちの進める「総合的な学習」は基本的にはどうあるべきかを考えてみよう。

総合的な学習は「各教科」と基本的には相互補完の関係になければならず、それぞれの教科で培ってきた基礎的な力や・基本的な力が総合的に働くように展開されなければならない。また逆に、総合的な学習のなかで必要となった基礎的・基本的な学習を教科学習の課題とするなどの「学び」が展開される。具体的な内容は、教科の発展としての内容と現代の課題に関する内容となる。しかし、現在、教科とは違うという側面が一方的に強調されて教科と切り離されて取り組まれているところが多い。生活科の場合は「教科」としての位置づけについて論議された経過があるが、そこでの論議を是非総合的な学習にも生かさなければならない。

今回の改訂による「総合的な学習の時間」の新設は、パラダイムの転換という点の強調によって、実践的にも教科との関係を曖昧にしたままの展開になっている。

すぐれた社会科教育実践は「総合的な学習」のねらいを実現させる教育実践上の課題を子どもの課題としてつかませ展開させる芽を持っている。教科学習の発展としての総合的な学習の時間の実践的展開が、重要な取り組みの柱となり、学習が生活や地域に根ざした展開となるところに重要な意味がある。

最後に、社会科教育の発展としての総合学習の展開の可能性を「実践報告一和佐の農業（小学5年）」をもとに考察してみたい。

4. 「和佐の農業」から学ぶ

「和佐の農業」は1998年度和歌山県和歌山市立和佐小学校5年で取り組まれた松房正浩氏の実践である。⑭

松房氏はこの実践に二つの問題意識を持って取り組みを始めている。

第1に「和佐地区の農業をつうじて、展望が持てない現実と同時に、そんな中でも希望を持って農業を営む人々に子どもたちを出会わせ、日本の農業や将来について子どもたちなりの意見を持たせ、科学的に社会を認識する力をつけたい」こと、第2に「さらに、グループでの見学や聞

き取り、まとめや発表などをおして、子ども同志の人間的なつながりを深め、仲間づくりに役立てたい」ということである。

2000年2月7日の朝日新聞では、1月の末に開催された二つの教育研究全国集会を総括して「進むべき道は見えただか」という社説を掲げた。その中で、「学校変革への道を探る」ことが最大のテーマであったとし、その手掛かりの一つとして「体験的な『総合的な学習の時間』(総合学習)」をあげ、この時間を生かす努力を訴えた。それに続いて和歌山での和佐の農業学習の実践を次のように取り上げ「地域への関心を高めた児童主体の活動を次のように載せ、学校が変わるべき方向は、すこしずつ見えてきているのではないだろうか、と結んでいる。

子どもたちは、「なぜ」という思いを胸に農家の話を聞いてくる。「どうしたらいいんやろう」と討論し、考える。報告とお礼の手紙を出したところ、農家の人から返事がきた。「一生懸命勉強し、何かをつかんでやろうという気持ちで、ビュンビュン伝わってきました」とあった。(社説より)

校区は紀の川の左岸、和歌山市の東の端に広がる地域で、米づくりが中心で裏作にキャベツ、白菜、玉葱などをつくる農村地帯である。ここで展開された農業学習を見てみよう。

和佐地区もすこしずつ全体の農家数が減少する中で、専業農家がへり兼業農家がふえるという傾向が続いている。なかなか展望が見出だせない現実がある。彼は、こうした現実を具体的にみていくことによって教材化の方向を探っているのが特徴的なことである。それは、紀の川農業協同組合長宇田さんへの聞き取り、それに続く、低農薬有機栽培で産直運動での野菜づくり専業農家の和田博行さんと和田光生さん、養鶏業を営む杉原さん、「農業組合法人」による農業をすすめる松江さんなどとの出会いによって、具体的に子どもたちが調べ、考える中で展望のもてる農業が可能ではないかと考えた。さらに、次の記述にみられるように結論を教えるのではなく子ども自身が考えるということを重視した授業展開を構想している。

やはり、子どもたちが「厳しい日本の農業の現実」を地域で学び、同時に、私の地域で見つけた「2人の和田さんの低農薬、有機栽培の産直運動」、「松江さんたちの農業」と「杉原さんの養鶏業」の学習をし、後は子ども自身が自分の問題としてどう考えるかが大切である。

この実践での子どもにつけたい社会認識として①日本の農業がかかえている問題が分かり、それは経済的理由、後継ぎ問題などいろいろな原因によることが理解できる、②展望を持って意欲的に農業をしている人に出会い、どうして展望がもてるのか理解する、③日本の農業の将来について、自分の考えを持ち、社会を科学的に認識する力をつける、の3点を挙げ次のような20時間の学習展開をしている。

最初の第1次の9時間で、日本の農業の全体傾向をつかんだ上で和佐地域の農業の現実を調べグループごとに聞き取りをし、まとめ、発表して、学級で疑問や問題を出し合い、この疑問を第2次の展望を持って意欲的に農業を営む4人の農家への聞き取りに繋いで9時間の設定をしている。この9時間ではグループによる4人への聞き取りとそのまとめ、そして発表である。

ここまでくると子どもたちは、これから農業が生きていく道があるんだと確信するようになって

たという。そこで松房氏は、「和田さん達のようにやったら、農業だけで生活できるのに、何で、みんなはまねせえへんねやろ」と否定的ななげかけをし『ゆさぶり』をかけて討論授業の第3次にはいる。ここでは今までの学習をもとにしてこれからの農業について考える討論を中心とした展開になる。

この実践を終えて松房氏は成果と課題にふれているが、次の4点にまとめてみたい。

①農家数の変化のグラフから米づくりを「どうしてやめるようになったのかな。それを知りたいです」「どうしてへってきているのか勉強したい」や和佐の農業を調べて、日本の米が少なくなってしまうようにするには「どうすればいいのか調べたいです」等の疑問に見られるように、学習の進展に伴って子ども自らが持った「どうしてだろう」「調べてみたい」という疑問や問題を中心に授業を組み立てたことが子どもの学習意欲をさらに高めたこと。

②子どもが自ら知りたい疑問を持ってグループを組織し、地域に子どもだけで出掛けることは緊張感と共に学習意欲の向上に繋がり、学んだ内容を学級に伝えたいという願いにも繋がったこと。(さらに、自分たちの聞き取った内容と発表された内容との矛盾が発表後の話し合いを活発にした。)

③討論学習を成立させる為には、討論の組織化が必要であること。(子どもたちは聞き取りによって4人の専業農家のやり方が今後の農業の方向だと確信を持つようになった段階で、「なぜ、他の農家は真似しないのか」という問いかけは子どもの疑問を生むみ討論学習を展開する上で効果的であった。)

④地域教材の価値として「意欲的・積極的に子どもたちが取り組む問題解決学習」を具体化できる点があること。(ふだんなにげなく眺めている地域に対して、一度疑問や問題を持つと、ふだんからなにげなく見ているだけに、疑問や驚きが生まれる。すると、ますますその中でつかんだ事実から、疑問や問題が生まれ、その疑問や問題をそのつど調べたり調査したり、また聞き取りや見学をしたり何度でもできる。)

学習の共同化によって、得られた認識をもとに当初の課題をとらえ直すと個々の子どもの個別の課題が浮かび上がる。また、地域を教材としている実践においては、共同の学習の成果の「生活化」と言える。生活と結びつけるということを学習の成果を使って展開するのである。

和佐の子どもたちは地域の農業の展望を論議する中で調べてみたいこと考えてみたいこと話し合ってみてみたいことを積み重ね、学習を展開するが、確かに予想できたとき＝仮説を持ったとき、そのときにこそ「方法知」を重んじた指導展開が有効となることを教えてくれている。方法知は独立してあるのではなく内容知と共に追求されなければならないのである。②⑨

おわりに

「学習の方法を学ぶ」ということを活動面から一般化して言えば、インターネットでの調査活動、聞き取り活動(市役所・兼業農家・JA・生協・農業改良普及所等)、図書調査活動(学校図書館・地域図書館・博物館等)、自らの栽培活動へのチャレンジによる比較活動など方法は体験を伴った多岐にわたるものとなって展開する。しかし、いずれの場合も「課題をいかに解決していくか」という活動として位置づけなければならない。また、「関心・意欲・態度」は授業の内外で形成され広がりをもっていくものである。それは、科学と教育の結合を基本的な柱とする科学的で系統的な内容をすべての子どもに共通に保障していくという教科の授業を通して、発展

的・継続的に子ども自身の課題となって取り組まれていくものである。このとき、子どもの学ぶ意欲をひきだしながら知識や概念や法則を求め、追求していくわけである。したがって教師の「教え」の追求を、子ども自身にとっても真実と意味を追求していく過程と関わらせながら進めなければならない。こうした中では、共同的な学習が、体験活動や、問題解決を重視しながらすべての子どもと共に共有されなければならないのである。学習の個別化ではなく、学習の共同化によってこそ学ぶ意義を確認しながら進むことができるのである。

個別に獲得した知識や技能その過程で獲得される方法は、学習集団による「共同化」と「相対化」というフィルターを何度もくぐり抜けることによって、より確かなものになっていく。この意味で、学習を個別化の方向で終わらせてはならないのである。

こうした観点から社会科学学習として出発した「和佐の農業」の学習は、社会科の発展としての総合的な学習として展開しているといえる。教科学習の発展としての総合的な学習は、教科の基礎・基本の獲得と対立するものではなく、自らの体験を生かしながら課題をより深めていく学習展開として現れる。

注)

① 2000年1月の時点で地域により取り組みについての各校での差が見られる。

2000年度に30時間程度のカリキュラムづくりをするところが多いが、ほとんど具体的には論議されていない学校もある。これは1999年4月から8月にかけての早急に取りくむ必要があるという姿勢が強くあったものの、9月以降、特に教科の「基礎・基本」に関わっての疑問が大きくマスコミでも取り上げられたために、取り組み推進についてのトーンダウンが影響していると見ている。

② 学習指導要領が発表されて以来、内容知よりも方法知という論議がマスコミをにぎわしたが99年8月以降、「基礎・基本」が大事であってその上にこそ総合的な学習の時間の学びがあるのだというような、内容知に関わる重要性が指摘される傾向が強まってはいる。しかし、教科における「基礎・基本」という具体的な中身については依然、漠然としたままである。教科との関係を、実践的な面から「学力」と「評価」に関わってどのように押さえるかが、今求められている。

③ 東京都品川区における学区の自由化等にみられる。特色ある学校づくりとの関係で新聞等で報道されることが多いが、保護者から見れば、学校の特色をはじめとして選択する基準がほとんど示されていないというのが現実の姿であろう。

森峰太郎「品川区の学校選択と『教育改革』が持ち込んだ困難」(『歴史地理教育』2000年5月号)参照。

④ 職員会議の位置づけや学校評議員の設置については2000年1月に法改正がなされた。

⑤ 特に著しい締め付けは国旗・国歌法の成立後、「内心の自由」をも奪うかたちでの教育現場への締め付けであろう。学校では、「内心の自由」とは何かという点で新たな論議がまきおこりつつある。(2000年4月7日朝日新聞)

⑥ 歴史的事実をねじ曲げた「自由主義史観」に基づく歴史のとらえ方や、こうした考え方に基づく「新しい歴史教科書をつくる会」による歴史教科書をつくらうとする動きが運動として展開されている。子どもと教科書ネット21編『教科書攻撃のウソを斬る』(青木書店2000年2月)

参照。

- ⑦ 理論的なバックボーンはデューイの考え方であった。1947年初期社会科を方向付けた学習指導要領（試案）の果たした意義は大きい。「なすことによって学ぶ」というプラグマティズムにもとづく考え方が大きく影響した。
- ⑧ 第6次にわたる学習指導要領の改訂反対の声明が出される。1963年8月社会科問題協議会が結成され、学習指導要領改訂をめぐる論争が激しくなる。1955年2月には社会科問題協議会が「社会科改訂について6たび全国の教師および国民に訴う」を発表する
- ⑨ 学習指導要領の改訂とその特徴については『歴史地理教育』1999年3月増刊号 石山久男論文の中の「社会科学学習指導要領の変遷（小学校）」及び「社会科学学習指導要領の変遷（中学校および全体）」の二つの表を参照。
- ⑩ 1998年12月『小学校学習指導要領』および『中学校学習指導要領』、1999年3月『高等学校学習指導要領』の「総則」参照。その後、文部省より学習指導要領の解説が総則や教科等ごとに出されている。
- ⑪ 2002年度の全面実施に向けての移行措置を見るとどのように内容が変わるのがよくわかる。移行措置は1999年6月文部省より、発表された。
- ⑫ フォーラムA発行『共に生きる総合学習』を取り上げ、宮原武夫氏は「問い」の成立という点から分析を加えている。（歴史教育者協議会全国大会提案資料「『総合的な学習』の批判と創造」1999年8月）
教科学習との関連については、現在「総合学習」として取り組まれてきている和光小学校の実践に注目したい。
- ⑬ 文部省指定の総合学習の具体的な展開は事例集として小学校編が11月に、中学・高校編が2月に発行されている。
- ⑭ 村井淳志氏は『社会科教育』（1999.5月号）で「性」「死」「家族」「学校・学歴社会」などがテーマになり得るとしてコメントしている。
- ⑮ たとえば金沢市では、以前から学校自由裁量の時間（ゆとりの時間）を活用した英会話学習が行われているが、これを、総合的な学習の時間の国際理解教育の位置づけとする方向で検討されている。（1998年）
- ⑯ 学習指導要領は小学校、中学校、高校が段階的に改訂され段階的に実施に移されることが多いが、今回のように小・中が同時に実施という事もある。
- ⑰ 久田敏彦氏は「課題としての総合学習」（『共同でつくる総合学習の理論』1999年フォーラムA）の中で竹内常一氏による日本の学校状況の整理を、必ずしも精緻を極めたものとはいえないとしながらも、総合学習の位置を明確化する上で参考になるとして、教育政策における二つの極と民間教育運動における二つの極を紹介し、この4極構造理解を「知の枠組み」から検討を加えている。
また、柴田義松氏はその著『学習指導要領の読み方』（あゆみ出版1999年）で、竹内常一氏の「学び」論を検討する中で今日の教育界には3つの概念（「伝統的一元的な能力主義」「多元的な能力主義」「批判的な学び方学習」）が混在・対立しているとし、「学習」についての検討をしている。
- ⑱ 例えば、このスローガンを掲げ授業実践を追及してきた団体に「同和教育における授業と教材研究協議会」（現在はどの子も伸びる研究会と名称を改称）があるが、こうした活動は民間

教育団体の基本的な考え方となっている

- ⑭ 歴史教育者協議会近畿ブロック研究集会小学校分科会提案資料（1999年11月大津市）
- ⑮ 波多野完治・滝沢武久著『子どものものの考え方』（岩波新書1963年）には
「子どもに知識を与えずに『考え方』だけを教えようと思っても、それはまちがいである。
思考は内容とともに成長していくもので、内容から切り離された方法は子どもの場合には
ナンセンスなのだ」（p199）と述べている。